

Feidel-Mertz, Hildegard; Lingelbach, Karl-Christoph  
**Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und nach 1933**  
*Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 5, S. 707-726



Quellenangabe/ Reference:

Feidel-Mertz, Hildegard; Lingelbach, Karl-Christoph: Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und nach 1933 - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 5, S. 707-726 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111072 - DOI: 10.25656/01:11107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111072>

<https://doi.org/10.25656/01:11107>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 5 – September/Oktober 1994

## *Essay*

- 685 EWALD TERHART  
SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends

## *Thema: Verdrängte Pädagogik. Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft*

- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN  
Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Themenschwerpunkt
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH  
Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität. Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und nach 1933
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP  
Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken?  
Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945
- 745 CHRISTA KERSTING  
Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der Disziplin mit Emigranten
- 765 ULRICH WIEGMANN  
Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissenschaftliche Remigration“
- 781 GERT GEISSLER  
Hans Siebert – zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten politischen Pädagogen

## *Diskussion*

- 803    ULRIKE WIEGELMANN  
Die Koranschule – eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in  
einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal
- 821    MICHAELA ULICH/DIETER ULICH  
Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur  
Persönlichkeitsentwicklung beitragen?

## *Besprechungen*

- 837    ANDREAS FLITNER  
*Ludwig Fertig*: Vor-Leben. Bekenntnis und Erziehung bei Thomas  
Mann
- 839    ANDREAS PAETZ  
*Burkhard Poste*: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Eine vergessene  
Tradition deutscher Schulgeschichte
- 842    DIETER BAACKE  
*Lothar Böhnisch/Reinhard Winter*: Männliche Sozialisation. Bewälti-  
gungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf

## *Dokumentation*

- 847    Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 685 EWALD TERHART  
School Culture. Background, Forms, and Implications  
of a School-Pedagogical Trend

### *Topic: Pedagogics Suppressed, Emigration, and Remigration In Educational Science*

- 703 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Emigration and Remigration In Educational Science –  
An introduction
- 707 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/KARL-CHRISTOPH LINGELBACH  
Forcible Repression and Precarious Continuity. On the development  
of scientific pedagogics in Frankfurt on the Main before and after  
1933.
- 727 MARTIN KIPP/GISELA MILLER-KIPP  
Continuous Careers – Discontinuous Thinking? Lines of development  
in the history of educational science as illustrated by vocational  
pedagogics after 1945
- 745 CHRISTA KERSTING  
Educational Science In Hamburg After 1945 –  
How the discipline dealt with emigrants
- 765 ULRICH WIEGMANN  
Heinrich Deiters – Banishment From the Profession and Remigration
- 781 GERT GEISSLER  
Hans Siebert – An Emigrated Political Pedagogue's Impact On  
Education

### *Discussion*

- 803 ULRIKE WIEGELMANN  
The Koran School – An Alternative to the Public Elementary School  
In a Laical State. The case of the Republic of Senegal
- 821 MICHAELA ULICH/DIETER ULICH  
Literary Socialization – How can the reading of stories contribute to  
the development of personality

### *Reviews*

837

### *Documentation*

- 847 Recent Pedagogical Publications

# Gewaltsame Verdrängung und prekäre Kontinuität

*Zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Frankfurt am Main vor und nach 1933<sup>1</sup>*

## *Zusammenfassung*

Die Autoren stellen für das Pädagogische Seminar an der Stiftungsuniversität in Frankfurt a. Main dar, wie durch die Entlassung und folgende Emigration von P. TILlich, C. MENNICKE und H. WEIL eine sozialwissenschaftliche Pädagogik in ihrer Entwicklung abgebrochen wurde, die dort schon seit Anfang des Jahrhunderts u. a. mit J. ZIEHEN begonnen hatte. Seit 1933 dominierte dann eine nationalpolitische Pädagogik und Erziehungsidee.

Im Mittelpunkt unseres Forschungsprojekts steht die von PAUL TILlich, CARL MENNICKE und HANS WEIL zwischen 1929 und 1933 in Frankfurt am Main vertretene Pädagogik, deren vielversprechende Entwicklung 1933 durch Entlassung und nachfolgende Emigration ihrer hauptsächlichen Repräsentanten zerschlagen wurde. Sie zeichnete sich nicht zuletzt durch eine sozialwissenschaftliche Orientierung aus, die vielfältige Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zu Vertretern anderer Disziplinen, insbesondere Mitgliedern des Instituts für Sozialforschung, aber auch Soziologen wie KARL MANNHEIM oder den Volkswirtschaftler ADOLF LÖWE, einen Religionswissenschaftler wie MARTIN BUBER oder Mediziner wie KURT GOLDSTEIN einschlossen. Auf dieses interdisziplinäre Beziehungsgefüge, das 1933 ebenso von Repression betroffen wurde wie die Pädagogik selbst – fast ein Drittel der Hochschullehrerschaft an der als „verjudet“ und linksliberal geltenden Frankfurter Universität fiel den „Säuberungen“ zum Opfer –, erstreckt sich daher unser Forschungsinteresse ebenso. Zugleich gehen wir, im Sinne der von MARTA MIERENDORFF 1970/72 geforderten „zweigleisigen Exilforschung“ den Ansätzen nach, die sich parallel zur schließlich verdrängten, in der Emigration nur teilweise fortlebenden Pädagogik bereits abzeichneten und nach 1933 an ihrer Stelle bis in die fünfziger, sechziger Jahre durchzusetzen vermochten (MIERENDORFF 1989). Es hat sich darüber hinaus als unabdingbar erwiesen, die Genese der Frankfurter Pädagogik auch bis in ihre Planungs- und Gründungsphase zurückzuverfolgen und dabei die spezifischen Wechselbeziehungen zu pädagogisch relevanten Institutionen und Organisationen im universitären Umfeld im Blick zu behalten. Zu den Produktionsbedingungen von Wissenschaft, auf die sich das Forschungs-

<sup>1</sup> Der vorliegende Text basiert auf einem – insbesondere im 2. Teil überarbeiteten – Beitrag zu dem 2. Symposium der DFG innerhalb des Schwerpunkts Wissenschaftsemigration, das im September 1992 in Aachen stattfand. Teil 1 des Arbeitsberichts hat H. FEIDEL-MERTZ, Teil 2 K.-CH. LINGELBACH verfaßt.

interesse wie auf die wissenschaftlichen Produkte selbst zu richten hat, gehört nicht minder die makro- und mikropolitische Szene, die sich nicht erst in den Jahren zwischen 1929 und 1933 in dem seismographisch funktionierenden Frankfurter Milieu auf die Verhältnisse an der Universität auswirkten. Es sind also äußerst komplexe sachliche wie personelle Zusammenhänge, auf die wir uns in unserer Fallstudie einlassen müssen, weil sie gerade die Besonderheit zumal der verdrängten Frankfurter Pädagogik konstituieren. Solche Fallstudien, die differenziert die Verhältnisse an den einzelnen Hochschulorten untersuchen, sind uns stets als unabdingbare Voraussetzung für umfassendere Strukturanalysen erschienen.

Zunächst ging es uns darum, das „Profil“ der Frankfurter Pädagogik im engeren Sinne insgesamt herauszuarbeiten; in einem zweiten davon nicht präzise abzugrenzenden Abschnitt wird sodann diese Pädagogik in das abzuklärende interdisziplinäre Beziehungsgefüge eingeordnet.

## 1. Verdrängung der „Frankfurter Pädagogik“

### 1.1 Quellenlage

Die Quellenlage bezüglich der „verdrängten Frankfurter Pädagogik“ und ihrer Protagonisten TILICH, MENNICKE und WEIL ist in sich bereits ziemlich heterogen. In allen drei Fällen konnten jedoch zum Teil umfangreiche Nachlaßbestände aufgefunden werden, die auch die quantitativ und qualitativ recht unterschiedlichen vorliegenden Veröffentlichungen in neuem Licht erscheinen lassen.

Der jüdische Privatdozent HANS WEIL, der nach seiner von TILICH angeregten Habilitation nur noch relativ kurz, aber offensichtlich mit großer Ausstrahlung an der Frankfurter Universität wirken konnte, hinterließ Text- und Bilddokumente sowohl zu der von ihm im italienischen Exil von 1934 bis 1938 betriebenen „Schule am Mittelmeer“, wie auch Korrespondenzen und Manuskripte zu Vorträgen, Aufsätzen und geplanten Veröffentlichungen; bei den letzteren handelt es sich zum Teil um leider lediglich fragmentarisch gelungene oder erhaltene Rekonstruktionen von Manuskripten, die 1933 bei der Besetzung des Instituts für Sozialforschung, wo WEIL über ein Arbeitszimmer verfügte, von der Gestapo beschlagnahmt worden sind, aber auch um englischsprachige, im Exil entstandene Texte. Darüber hinaus befand sich im Besitz ehemaliger – nichtjüdischer – Schülerinnen und eines heute in Israel lebenden Mitarbeiters von WEIL die wiederum nicht ganz vollständige Nachschrift der ersten und einzigen von ihm 1932/33 gehaltenen Vorlesung zur „Einführung in die Pädagogik“, die u. a. Aufschluß gibt über WEILS damals recht ungewöhnliche hochschuldidaktische Form der Vermittlung.

Seine Verbindung zu TILICH, die auch im New Yorker Exil noch fortbestand, weckte mein Interesse an dem Beitrag, den dieser zur Erziehungswissenschaft geleistet haben könnte, als er zwischen 1929 und 1933 den seinerzeit schon mehrere Jahre verwaisten Lehrstuhl für Pädagogik bei seiner Berufung als Professor für Sozialphilosophie und „Sozialpädagogik“ und das Direktorium des Pädagogischen Seminars zu verwalten hatte. In der autobiographi-

schen Skizze von 1936 „Auf der Grenze“ erwähnt TILICH seine Frankfurter „sozialpädagogischen Vorlesungen“, zu denen sich in der Tat handschriftliche, bisher nicht veröffentlichte Aufzeichnungen im Nachlaß TILICHs in Harvard-Andover fanden. Sie im Detail und vollständig zu entziffern, erwies sich freilich als ein mühsames und langwieriges Geschäft. Dennoch ist den lesbaren, zusammenhängenden Passagen ein pädagogisches und politisches Selbstverständnis zu entnehmen, das von ihm seit 1922 in der frühen Schrift „Masse und Geist“ entwickelte Gedanken aufnimmt und differenziert. Daß TILICHs Interesse an Fragestellungen der Pädagogik auch nach seiner Emigration angehalten hat, wurde durch weitere Materialien bestätigt, die der speziell über TILICH arbeitende Projekt-Mitarbeiter Dr. CHRISTOPH BECKER-SCHAUM im Nachlaß auffand.

TILICH hatte 1931 das ihn doch in praktischer Hinsicht überfordernde Amt als Direktor des Pädagogischen Seminars mit dem zunächst an das Berufspädagogische Institut als Professor der Soziologie und Sozialpädagogik berufenen CARL MENNICKE geteilt. Mit MENNICKE war TILICH durch die jahrelange Zusammenarbeit im Kreis der Berliner „religiösen Sozialisten“ vertraut. Ihm fiel in seiner Doppelfunktion nun mehr und mehr die eigentliche Vertretung des Faches und des nach wie vor unbesetzten Lehrstuhls Pädagogik zu. Da MENNICKE seine in Berlin und Frankfurt entwickelten Vorstellungen im niederländischen Exil systematisch ausbaute und in einer Reihe von Büchern publizierte, wurde er mehr und mehr zur zentralen Figur in der Erforschung der verdrängten Frankfurter Pädagogik. Hinzu kam, daß er als einziger der drei ehemals in Frankfurt wirkenden Pädagogen Gelegenheit erhielt, nach 1945 noch einmal für einige Jahre seine beiden Frankfurter Professuren wahrzunehmen. Insofern ist es für unser Forschungsprojekt von großer Bedeutung, daß es gelang, insbesondere Teilnachlässe von MENNICKE ausfindig zu machen und zusammenzuführen, die sich in Nordkalifornien und den Niederlanden befanden.<sup>2</sup> Daß neben der Sicherung und Auswertung dieser Primärquellen auch die Aktenbestände der für die Wissenschaftsemigration generell relevanten Archive der Universitäten und Ministerialbehörden genutzt werden, versteht sich von selbst. Mir liegt daran, hier durch die Beschreibung der Nachlaßfunde zugleich exemplarisch zu verdeutlichen, wie sich in ihnen die Emigrationsgeschichte der einzelnen Wissenschaftler widerspiegelt:

- der Abbruch einer gerade erst begonnenen akademischen Laufbahn bei dem hochbegabten jüdischen Privatdozenten HANS WEIL, der schließlich in den USA – abgesehen von einem denkwürdigen Buch, in dem er 1945 an die amerikanische Nachkriegsjugend als „Pioneers of Tomorrow“ appellierte – fast nur noch für die Schublade schrieb und sich mit Porträtfotografie und befristeten wissenschaftlichen Hilfsarbeiten wie der Auswertung von „captured documents“ aus dem Hauptamt Wissenschaft unter zeitweilig beträchtlichen Schwierigkeiten am Leben erhielt, weshalb er in den fünfziger Jahren

<sup>2</sup> Nach der Auswertung im Rahmen des Forschungsprojekts soll der wissenschaftliche Nachlaß, der die Materialien aus allen Lebens- und Schaffensphasen MENNICKEs enthält, mit Zustimmung der Angehörigen dem Deutschen Exilarchiv in Frankfurt a. M. überlassen werden.

- auf eine – freilich nie wahrgenommene – „Wiedergutmachungsprofessur“ angewiesen war;
- die Ausblendung erziehungswissenschaftlicher Anteile der lediglich als Theologe und Philosoph noch sichtbaren Persönlichkeit von PAUL TILICH und aus dem veröffentlichten Gesamtwerk;
  - die trotz spät vollzogener Remigration bis heute noch nicht erreichte „Wiedereinbürgerung“ von CARL MENNICKE, dessen Hauptwerke in den Niederlanden und auf niederländisch erschienen und deshalb hierzulande nicht rezipiert worden sind; eine deutschsprachige Edition der wichtigsten Schriften ist mit der Veröffentlichung seiner Autobiographie inzwischen eingeleitet worden (MENNICKE 1994).

## 1.2 Zur Methode

Aus der geschilderten Quellenlage ergibt sich dann, daß die Auseinandersetzung mit der Textproduktion der drei „verdrängten“ Frankfurter Pädagogen sich vorläufig noch auf einer anderen Ebene bewegt als die Analyse der erziehungswissenschaftlichen Theorien an der Frankfurter Universität nach 1933. Es kommt in diesem Falle zunächst darauf an, die neu aufgefundenen Texte im bereits bekannten Gesamtwerk zu verorten. Da die Interpretation der Texte den Anspruch hat, sozialgeschichtlich zu verfahren, ist außer dem Frankfurter Umfeld insbesondere noch die spezifische Situation in den Niederlanden aufzuarbeiten, zumal MENNICKE selbst auch die von ihm deutlich als unterschiedlich empfundenen Kulturen dort und in Deutschland reflektiert hat.

Wie Einzelinterviews mit ehemaligen Studierenden bisher bestätigten, lag offenbar eine besondere Qualität der verdrängten Frankfurter Pädagogen, insbesondere von MENNICKE und WEIL, in einer unkonventionellen Art des Umgangs mit den Studierenden, also der Lehre. Auf diese bisher meist in der Forschung vernachlässigte Dimension wurde bereits beim ersten Kolloquium 1990 in Siegen nachdrücklich aufmerksam gemacht. Um sie auszuloten, bietet sich an, noch erreichbare Absolvent/innen des Berufspädagogischen Instituts, an dem MENNICKE von 1953 bis 1959 wieder lehrte, zu einer Arbeitstagung einzuladen, bei der es um die prägende Wirkung dieses Hochschullehrers gehen soll. Das wird dadurch nahegelegt und erleichtert, daß auf MENNICKEs Anregung seinerzeit ein „Arbeitskreis '54“ entstanden war, der regelmäßig die schon in der Praxis stehenden „Ehemaligen“ zum Austausch ihrer Erfahrungen und zu deren Rückkopplung an die Theorie versammelte. Nach dem Tode MENNICKEs hat sich allerdings der Arbeitskreis, aus dem immerhin drei Hochschullehrer hervorgegangen sind, relativ rasch aufgelöst. Umso dringlicher erscheint die Nachfrage, was aus den von MENNICKE mit der Gruppenbildung bezweckten reformerischen Impulsen tatsächlich geworden ist.

## 1.3 Befunde

Die verdrängten Repräsentanten der Frankfurter Pädagogik konnten in den Jahren ihrer Zusammenarbeit kein geschlossenes, ausgereiftes Konzept einer neuen, sozialwissenschaftlich orientierten und sozialpolitisch verpflichteten



Erziehungswissenschaft erarbeiten. Aber sie verfügen immerhin über eine Reihe von essentiellen Gemeinsamkeiten, einen Minimalkonsens insbesondere hinsichtlich des Stellenwertes der Pädagogik im Verhältnis zu anderen Wissenschaften. Ihre geistige Nähe zueinander wird auch in einer spezifischen Verwendung von Kategorien wie Einfügung, Verantwortung u. a. offenbar, deren Interpretation einer späteren Veröffentlichung vorbehalten bleiben muß.

Sie, die selbst allesamt im Grunde keine „gelernten“ Erziehungswissenschaftler waren, sondern von der Theologie und Philosophie, aber auch – und das ist ungewöhnlich – von der Nationalökonomie bzw. Soziologie den Zugang zu pädagogischen Fragestellungen gefunden und ihre Relevanz zunächst einmal in einschlägigen, eher alternativen Praxisfeldern wie Landerziehungsheimen oder der Arbeiterbildung erfahren haben, sind fasziniert und überzeugt von der Notwendigkeit interdisziplinärer Kommunikation und Kooperation. WEIL, der zumindest die eine oder andere Veranstaltung bei dem Haupt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, HERMAN NOHL, mitmachte, von ihm schließlich promoviert und bei seiner Habilitation äußerst positiv begutachtet wurde, will dennoch ausdrücklich nicht seiner „Schule“ zugerechnet werden, was ihn wiederum TILlich und MENNICKE näherbringt, die sich oft genug von jeglicher bewußten „Schülerschaft“ sowie von der Neigung, selbst eine Schule zu begründen, absetzen. TILlich hat nicht erst im autobiographischen Rückblick 1936 die „Grenzüberschreitung“, MENNICKE wiederholt den Alleingang, ja geradezu ein wissenschaftliches „Freibeutertum“ zum Lebens- und Arbeitsprinzip erklärt. Die Distanzierung vor allem von seinerzeit vorherrschenden erziehungswissenschaftlichen Positionen ging bei WEIL soweit, daß er in seiner Einführungsvorlesung die Studienanfänger ausdrücklich vor der Lektüre der gängigen pädagogischen Literatur warnte und stattdessen historische und soziologische Werke empfahl. TILlich und MENNICKE verhielten sich ebenso kritisch gegenüber der zeitgenössischen „Kathederpädagogik“. Jedenfalls verband sie das ausgeprägte Bewußtsein, daß es ihnen um etwas Neues und ganz anderes ging. Das bedeutete freilich auch Risiko und Verunsicherung. Die sozialwissenschaftliche Orientierung, die sie in die Pädagogik einzubringen versuchten, resultierte aus der historisch fundierten Einsicht, daß ohne sie die Pädagogik den aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Herausforderungen nicht gewachsen wäre. In Frankfurt gab es wie vielleicht nirgendwo sonst Gesprächs- und potentielle Bündnispartner aus anderen Disziplinen, die diesem Versuch mit Aufgeschlossenheit entgegenkamen. Interdisziplinarität war hier nicht von vornherein mit dem Stigma belegt, das 1966 der Moderator einer entsprechend zusammengesetzten illustren Diskussionsrunde zur Erinnerung an PAUL TILlich eingangs auf die salopp-verächtliche Formel brachte, TILlich habe sich ja immer schon in verschiedenen Disziplinen „herumgetrieben“ (Erinnerungen, Stuttgart 1967).

Das TILlich, MENNICKE und WEIL verbindende sozialphilosophisch, sozialgeschichtlich und sozialpolitisch begründete Selbstverständnis der Pädagogik kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, daß und wie sie die Pädagogik als Sozialpädagogik begreifen. Vor allem MENNICKE hatte früh und häufig artikuliert, worin er – eine aufschlußreiche Wortwahl! – das „sozialpädagogische Problem“, die „sozialpädagogische Verlegenheit“, die „sozialpädagogische

Aufgabe“ sah. Erst im niederländischen Exil baute er freilich diese Vorarbeiten zu einer systematischen „Sozialpädagogik“ als konstruktiver Entsprechung zu der vorausgeschickten analytischen „Sozialpsychologie“ aus (MENNICKE 1936, 1937). Sozialpädagogik beschränkt sich ihm zufolge nicht – wie es damals und heute geläufig ist – auf die Sorge um Menschen mit bestimmten Defiziten, sondern ordnet dieses Verständnis von Sozialpädagogik und damit auch die mit ihr befaßte wissenschaftliche Teildisziplin in eine übergreifende Vorstellung von Pädagogik als Sozialpädagogik schlechthin ein. Insbesondere Volks- bzw. Erwachsenenbildung und die Sozialpädagogik im engeren Sinne werden von MENNICKE wie von TILlich in enger Wechselbeziehung gesehen, gleichsam jeweils nur als eine Seite des „sozialpädagogischen Problems“, zu dessen Lösung alle pädagogischen Instanzen und seinerzeit erst keimhaft vorhandenen Teildisziplinen beizutragen haben. In seinem Beitrag zum Lehrbuch der Wohlfahrtspflege, das 1927 von der Arbeiterwohlfahrt herausgegeben wurde, interpretiert MENNICKE die „moderne“ sozialpädagogische und volksbildnerische Arbeit zudem als sozialistische Arbeit und als ein die Strukturen der Gesellschaft veränderndes Prinzip, als einen den gesamten gesellschaftlichen Körper durchdringenden, seine „Gesundung“ bezweckenden „sozialpädagogischen Geist“ (S. 205). MENNICKE unterstreicht, daß die Reformpädagogik durch die sozialistische Bewegung großen Auftrieb erfahren habe, daß sich aber die „offizielle Universitätsgelehrsamkeit“ dagegen sträube, offen anzuerkennen, wieviel an modernen pädagogischen Einsichten auf marxistischen Erkenntnissen beruht oder zumindest mit ihnen übereinstimmt.

In seinem fast gleichzeitig – 1926 – erschienenen Beitrag zur „Kairos“-Schrift TILlichS macht MENNICKE die zu überwindende sozialpädagogische Verlegenheit oder Problematik kapitalismuskritisch am bisher durch Ausbeutung determinierten und deformierten Arbeitsverhältnis fest, in dessen anzustrebende selbstverantwortliche Gestaltung durch die Arbeiterschaft er große Erwartungen setzt. Er hält es für möglich, daß sich hieraus neue, pädagogisch tragfähige „Lebensformen“ entwickeln, basisdemokratische Gebilde, die zur Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber durch praktische Übung erziehen, wie es in seiner Sicht ähnlich bereits in der Jugendbewegung geschieht, soweit diese ihre „Autonomie“ hinter der sozialen Verpflichtung gegenüber einer größeren Gemeinschaft zurückstehen läßt.

Dieses ungebräuchliche, „utopische“ Verständnis von Sozialpädagogik, wie es die 1933 verdrängten Frankfurter Pädagogen anstreben, ist jedoch kein isoliertes, flüchtiges Phänomen. Es wurde vielmehr schon 1911 bis 13 im Vorfeld der Frankfurter Universitätsgründung von dem seit 1892 in Marburg lehrenden Philosophen und Pädagogen PAUL NATORP (1854–1924) programmatisch formuliert und mit der Forderung nach einem eigenen Institut und – zunächst mindestens – einer Professur für Sozialpädagogik verbunden. Frankfurt erschien NATORP aus vielen Gründen als der weitaus am besten geeignete Ort, eine solche umfassend konzipierte Einrichtung zu schaffen, in der soziale Fragen als pädagogische Fragen – wie auch umgekehrt – aufgefaßt und sowohl interdisziplinär als auch im internationalen Zusammenhang bearbeitet werden sollten. In dem „Programmwort Sozialpädagogik“, wie er es selbst nennt, drückt sich für ihn „diese letzte Einheit beider Fragen“ deutlich aus; doch weist er zugleich darauf hin, „daß die eine Frage eben zwei Seiten hat; daß ihre

gründliche Behandlung fast zu gleichen Teilen die Mitarbeit des Soziologen und des Pädagogen fordert“ (zit. nach KRÜGER 1982, S. 91).

Daß NATORPS Begriff von Sozialpädagogik weder auf ein Praxisfeld oder eine ihr entsprechende Teildisziplin noch auf eine die „Individualerziehung“ komplettierende bzw. ersetzende „Sozialerziehung“ zu reduzieren ist, hat er mehrfach dadurch zu verdeutlichen gesucht, daß er mitunter von „sozialer Pädagogik“ oder „sozialer Erziehung“ spricht und ihr eine zentrale Funktion zuweist: „Denn die soziale Pädagogik ist eben nicht eine zweite neben der allgemeinen (als ob diese etwa bloß individuellen Charakter haben dürfte oder auch nur könnte), sondern sie ist ein Moment, aber ein sehr gewichtiges und gerade gegenwärtig steigend wichtiger werdendes Moment an aller Bildungsarbeit ohne Ausnahme“ (ebd., S. 97).

Die von NATORP aufgeworfene Problematik ist in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft bis heute nicht befriedigend gelöst und steht weiterhin zur Diskussion. Die verdrängten Frankfurter Pädagogen setzten, ohne daß sie ausdrücklich an NATORP anknüpften – mit Ausnahme von MENNICKE, der sich mehrfach auf ihn bezieht –, eine erziehungswissenschaftliche Traditionslinie fort, die damit insgesamt der Verdrängung anheim fiel. Nicht zufällig brach vielleicht auch die Rezeption NATORPS 1933 völlig ab und wurde nach 1945 nur kurzfristig, vor allem während und nach der Studentenbewegung, wieder aufgenommen (PIPERT 1969, 1974; NIEMEYER 1989).

Vorsorglich sei darauf hingewiesen, daß es an dieser Stelle nicht um eine Einschätzung des Gesamtwerks von NATORP oder gar um seine Position innerhalb des Neukantianismus geht, sondern lediglich um den – wenig bekannten – Beitrag NATORPS zur ersten sozialwissenschaftlichen Begründung einer „Frankfurter Pädagogik“. Es hat den Anschein, daß die NATORPschen Vorstellungen innerhalb der 1914 gegründeten Frankfurter Universität weniger über den 1916 gestifteten Lehrstuhl für Pädagogik als vielmehr von KLUMKER, dem Repräsentanten des parallel existierenden Instituts für Fürsorgewesen und Sozialpädagogik, aufgegriffen und 1933 (!) noch einmal – wenn auch erfolglos – umzusetzen versucht worden sind.<sup>3</sup>

Zumindest seit 1919 lassen sich jedoch außerhalb der Universität verlaufende informelle Diskussionszusammenhänge zu Fragen einer gleichzeitigen pädagogischen und politischen „Erneuerung“ ausmachen, in die sowohl NATORP, der an seine alte Forderung nach einem „sozialpädagogischen Institut“ besonderer Art in Frankfurt erinnerte, wie in wechselnder Zusammensetzung TILLICH, MENNICKE und MARTIN BUBER wie auch andere spätere Teilnehmer der interdisziplinären, für die Genese der Frankfurter Pädagogik wichtigen Frankfurter Gesprächsrunden eingebunden waren. Es gehört zu den spezifischen methodischen Problemen unseres Projektes, daß solche Zusammenkünfte meist gar nicht oder nur spärlich belegt sind. Zwei herausragende Ereignisse haben jedoch auswertbaren, in der Literatur allerdings nur partiell ausgewerteten, dokumentarischen Niederschlag gefunden, nämlich eine 1919 von BUBER und 1928 von dem belgischen Sozialisten und Arbeiterbildner HENDRIK DE MAN jeweils in den Pfingsttagen nach Heppenheim an der Bergstraße

<sup>3</sup> Diese These wird von GERDA STUCHLIK vertreten, die im Rahmen des Forschungsprojekts die Geschichte des „Klumker-Instituts“ bearbeitet.

einberufene Tagung. BUBER lebte dort seit 1916 und wirkte seit 1922 am Jüdischen Lehrhaus, ab 1924 an der Frankfurter Universität als erster und einziger jüdischer Vertreter zunächst der jüdischen, dann der allgemeinen Religionswissenschaft an einer deutschen Universität.<sup>4</sup> DE MAN, der zuerst an der mit der Universität verbundenen „Akademie der Arbeit“ unterrichtete, erhielt 1925 die erste Honorarprofessur für Sozialpsychologie im gesamten europäischen Raum. Während auf der ersten Tagung der Schwerpunkt auf dem Zusammenhang pädagogischer und politischer Erneuerung lag, trafen sich auf der zweiten Menschen, die vornehmlich bewegt waren von der Sorge um „die Schwächung des Vertrauens in die Lebenskraft des sozialistischen Gedankens in unserer Zeit“. Unter den 80 Teilnehmer/innen gab es zahlreiche Anhänger der verschiedenen Fraktionierungen des „religiösen Sozialismus“, der zwar hauptsächlich von Protestanten, aber auch von Katholiken und Juden wie z. B. BUBER und sogar einem Buddhisten repräsentiert wurde. Obwohl auf beiden Tagungen konkrete Fortsetzungen geplant wurden, scheint es dazu nicht gekommen zu sein. Das von TILICH 1931 veranstaltete „Frankfurter Gespräch“, das Theologen, Philosophen und Sozialwissenschaftler mit einer stärker theologisch-sozialphilosophisch ausgerichteten Thematik vereinte, könnte in einer gewissen Kontinuität zu der zweiten Heppenheimer Tagung gesehen werden. Vielleicht stellt sie überhaupt einen „Vorlauf“ zu der von den Frankfurter Pädagogen gepflegten interdisziplinären Gesprächskultur dar, ist die Frankfurter Pädagogik demnach auch eine bisher nicht als solche wahrgenommene „Folge“ der meist als „folgenlos“ eingeschätzten Heppenheimer Tagungen (VAN DE SANDT 1977; Sozialismus 1929). Die Bevorzugung der kleinen, informellen Gruppe durch die verdrängten Frankfurter Pädagogen ist auch im Hinblick auf ihre politischen Optionen von Belang. Zwar standen MENNICKE und TILICH stets der organisierten Arbeiterbewegung nahe, 1919/20 sogar der USPD, der MENNICKE als Mitglied angehörte, bis er dann zur Mehrheitssozialdemokratie überging. TILICH trat erst 1929 der SPD bei und hat später darüber nachgedacht, daß dieser ohnehin eher aus verzweifelter Protest gegenüber dem aufkommenden Faschismus als aus innerster Überzeugung vollzogene Schritt vielleicht schon ein paar Jahre früher angebracht gewesen wäre. MENNICKE, der 1927 die evangelische Kirche verließ und die Mitarbeit bei den „Religiösen Sozialisten“ aufkündigte, hat in seiner Autobiographie bekannt, daß er sich niemals mit einer Gruppe oder Organisation gänzlich identifizieren konnte. Die ursprünglich von ihm in die organisierte Arbeiterbewegung gesetzten Hoffnungen hatten sich bis zum Ende der Weimarer Republik ständig reduziert, was nicht ausschloß, daß er an seinen sozialistischen Zielsetzungen unbeirrt festhielt. Ein Veränderungspotential sah er allenfalls in den bereits erwähnten „Basisgruppen“, die sich vor allem im betrieblichen Arbeitsprozeß gründen und hier selbstverantwortlich zu handeln lernen könnten. Damit greift er zurück auf analoge Modelle aus der Anfangszeit der Weimarer Republik, in der auch BUBER, engster Freund des Anarchisten GUSTAV LANDAUER, mit dem

4 Das von ihm lebenslang bekundete pädagogische Engagement ließ es sinnvoll erscheinen, seinen möglichen Anteil an der „Frankfurter Pädagogik“ innerhalb unseres Forschungsprojekts explizit untersuchen zu lassen, was Aufgabe der aus Israel stammenden Mitarbeiterin RUTH RÖCHER gewesen ist.

Rätesystem sympathisiert zu haben scheint; seine 1919 in Heppenheim geäußerte Kritik am Staate meint keine bestehende Staatsform, sondern richtet sich gegen den Staat als Zwangsgemeinschaft, der er den Zusammenschluß in kleinen, freiwilligen Gemeinschaften entgegensetzt. Von HANS WEIL ist nicht bekannt, daß er jemals einer Partei oder sonstigen Organisation angehörte; seine auf „soziale Humanität“ gerichtete, im Programm der von ihm begründeten Exilschule in Recco am Mittelmeer artikulierte „Grundhaltung“ ist geprägt durch die positiv erfahrene Lebens- und Arbeitsgemeinschaft der von ihm besuchten Landerziehungsheime.

Insbesondere TILlich und MENNICKE haben sich den bereits frühzeitig und massiv an der Frankfurter Universität auftretenden Repressionen durch die nationalsozialistische Studentenschaft als „Einzelkämpfer“ mit einer Energie entgegengestellt, wie es von kaum einem ihrer Fachkollegen anderswo überliefert ist. Als Dekan der Philosophischen Fakultät unterstützte TILlich den Senatsbeschluß, der 1932 die NS-Studenten von der Universität verwies, und solidarisierte sich mit den in Frankfurt relativ starken linken Studentengruppen. Die Rede, die er vermutlich aus gegebenem Anlaß in diesem Zusammenhang über die „Freiheit der Wissenschaft“ hielt, beginnt und endet mit den Worten: „Die Wissenschaft wird frei sein oder sie wird nicht sein“ (TILlich, GW Bd. XIII 1972). TILlichs zum Bündnis gegen die Nationalsozialisten aufrufende Schrift „Die sozialistische Entscheidung“ wurde verboten und eingestampft, sobald sie Anfang 1933 erschien. TILlich und MENNICKE haben ihre Entlassungen nicht ohne den – vergeblichen – Versuch einer Gegenwehr hingenommen; der jüdische Privatdozent WEIL verzichtete unter den gegebenen Umständen bald und „sehr gern“ darauf, seine Vorlesungen fortzusetzen, wie es ihm seitens der Universität nahegelegt worden war. Er erkannte rasch, daß die ihm wichtige Synthese deutscher und jüdischer kultureller Tradition nicht – wie zunächst geplant – in einer Schule für jüdische Kinder innerhalb Deutschlands auf Dauer noch vertretbar war.

Die erst im Entstehen begriffene „Frankfurter Pädagogik“ wurde ins Exil verdrängt, noch ehe sich die Fruchtbarkeit ihres Ansatzes voll entfalten konnte.

## *2. Kontinuitätslinien in der Entwicklung des Pädagogischen Seminars an der Stiftungsuniversität Frankfurt, 1916–1960*

Vom Sommersemester 1933 an dominierten am Pädagogischen Seminar der Universität Frankfurt konservativ-revolutionäre Erziehungslehren, wie sie vor allem von ERNST KRIECK und HEINRICH WEINSTOCK vertreten wurden. In ihren theoretischen Positionen und politischen Tendenzen stehen diese nationalpolitisch argumentierenden Erziehungswissenschaftler ihren entlassenen Vorgängern PAUL TILlich, CARL MENNICKE und HANS WEIL schroff gegenüber (FEIDEL-MERTZ 1992, S. 379 ff.; LINGELBACH 1992b, S. 180 ff.; und dagegen LINGELBACH 1992a, S. 288 ff.). In ihrem vollen Gewicht werden die Auswirkungen der Zäsur aber erst verständlich, wenn man das Ereignis in die Historie der an der „Stiftungsuniversität“ seit ihrer Gründung 1914 vertretenen wissenschaftlichen Pädagogik bis zur Integration des Instituts in den Fachbereich Erziehungswis-

senschaft 1970 einordnet. Aus dieser Perspektive kann man folgende Hypothese formulieren:

Anders als die zeitgenössische geisteswissenschaftliche Pädagogik setzte bereits JULIUS ZIEHEN, der 1916 auf den von WILHELM MERTON gestifteten Pädagogischen Lehrstuhl berufen wurde, in seinen Überlegungen zur Grundlegung einer umfassenden „Volkserziehungswissenschaft“ nicht beim pädagogischen Verhältnis und dessen philosophischer Legitimation an, sondern fragte nach den Aufgaben und Funktionen der Erziehung im Entwicklungsprozeß der modernen Industriegesellschaft. Diese Frage wurde an der Universität Frankfurt immer wieder diskutiert. Sie war Gegenstand zahlreicher interdisziplinärer Diskurse und lag den Konzepten der Erwachsenenbildung zugrunde, die in der Akademie der Arbeit entwickelt wurden. Im engeren Umkreis des Pädagogischen Seminars wurde die Frage von Repräsentanten unterschiedlicher, zum Teil scharf kontroverser Positionen aufgegriffen. Im Gedankenkreis des religiösen Sozialismus mit unterschiedlichen Akzenten von PAUL TILLICH und MARTIN BUBER, in den sozialwissenschaftlichen Ansätzen CARL MENNICKES und HANS WEILS, aber auch im funktionalistischen, später politisch aktivistischen Ansatz ERNST KRIECKS und in HEINRICH WEINSTOCKS aktualisierenden Rückgriffen auf die PLATONISCHE Staatsphilosophie.

Allein durch den Zwang der politischen Ereignisse, nicht über den wissenschaftlichen Diskurs, konnte sich nach 1945 WEINSTOCKS Antwort auf diese Frage durchsetzen und das Profil des Pädagogischen Seminars während der Nachkriegszeit prägen. Die wissenschaftlich interessanteren Varianten der Frankfurter Pädagogik, die die Emigranten vor 1933 entwickelt hatten, blieben dagegen verdrängt und wurden bisher nicht zusammenhängend rezipiert.

Allerdings müssen die Kontinuitätsannahmen der Hypothese gegen handfeste Belege diskontinuierlicher Verläufe der Seminargeschichte verteidigt werden.

## *2.1 Folgen der Emigration in der akademischen Lehre und Ausbildung*

Auf Diskontinuität stößt man vor allem im Funktionsbereich der Ausbildung für das Höhere Lehramt. Eine noch nicht abgeschlossene Analyse der Akten des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes läßt erkennen, daß sich die politische Zäsur von 1933 disziplinhistorisch zunächst einmal als erheblicher Bedeutungsverlust der wissenschaftlichen Pädagogik in diesem Ausbildungsbereich ausgewirkt hat.

Auch die Lehraufträge des bekannten Schulreformers und vergleichenden Erziehungswissenschaftlers FRITZ KARSEN und des Dozenten der Akademie der Arbeit WILHELM STURMFELS belegen Diskontinuität der Seminarentwicklung. Denn beide Berufungen sind Bestandteil einer Entwicklungsperspektive des Seminars, die TILLICH trotz Unterstützung durch das Preußische Kultusministerium in der Fakultät und im Kuratorium nur teilweise durchsetzen konnte, und die dann im Sommersemester 1933 durch die Entlassung aller Beteiligten gewaltsam unterbrochen wurde.

Dagegen dokumentieren die regelmäßigen Lehrangebote des Philosophen

GEORG BURCKHARDT zu Fragen der Bildungstheorie und andererseits die Veranstaltungen ERNST VON DÜRINGS zu Heilpädagogik und Sexualpädagogik überraschend Kontinuität in einem nicht unwesentlichen Teil des Lehrangebotes. Es scheint so, daß der Bruch der Seminargeschichte durch die Entlassung MENNICKES, TILICHs und WEILs und der anschließende Niedergang des Faches dennoch mit Weiterführungen in Teilbereichen von Forschung und Lehre, ohne spektakuläre Wandlungen wissenschaftlicher Positionen vereinbar blieb.

## 2.2 Kontinuitätslinien und Brüche in der Theorieproduktion

WILHELM MERTON, Inhaber der Frankfurter Metallgesellschaft, der 1916 den pädagogischen Lehrstuhl an der Frankfurter Universität stiftete, verstand die Ausweitung von Volksbildungseinrichtungen als Teilaspekt der „sozialen Frage“, die er als wesentliche gesellschaftspolitische Aufgabe im Prozeß der beschleunigten Industrialisierung einschätzte (vgl. ACHINGER 1965, S. 424).

Entsprechend knüpfte der Industrielle parallel zum Ausbau des weitverzweigten Konzerns der Metallgesellschaft ein Netz von Stiftungen zur Förderung und wissenschaftlichen Erforschung der Volkswohlfahrt. Die Zentrale aller dieser Aktivitäten ist das bereits in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts gegründete „Institut für Gemeinwohl“ (PEUKERT 1986, S. 104, 134 ff.; KLUKE 1972, S. 31 ff.; HAMMERSTEIN 1989, S. 18 f.).

MERTONS planvolle Förderungen von Instituten sozialer Fürsorge und von Volksbildungseinrichtungen führten auch zur Finanzierung von Lehrstühlen an der Universität. Mitten im Krieg, 1916, stiftet er den Lehrstuhl für wissenschaftliche Pädagogik. Es war das erste Ordinariat der jungen Disziplin in Preußen. Berufen wurde der ehemalige Direktor des Wöhler-Gymnasiums JULIUS ZIEHEN, neben KARL REINHARDT der bekannteste Repräsentant der Frankfurter Gymnasialreform. Seit 1906 war er zudem als Frankfurter Stadtrat mit der Leitung des Schuldezernats beauftragt. 1919 erhält der langjährige Mitarbeiter MERTONS CHRISTIAN JASPER KLUMKER in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät ein Extraordinariat im Fach „Armenwesen und Sozialfürsorge“.

Die Entwicklungsrichtung des Pädagogischen Seminars schien zunächst durch ZIEHENS Überlegungen zum Aufbau einer umfassenden „Volkserziehungswissenschaft“ vorbestimmt. Das Projekt sollte den gesamten Komplex öffentlicher Erziehung im Deutschen Reich erforschen und die erforderlichen Kompetenzen für das Personal in diesem Arbeitsbereich ermitteln. Obwohl die von ZIEHEN in zahlreichen Vorträgen, Aufsätzen und Broschüren vorgetragenen Ideen weitgehend Programm blieben, wurden seine Vorschläge in der Diskussion um die wissenschaftliche Grundlegung des Faches während der zwanziger und dreißiger Jahre aufmerksam rezipiert. PETER PETERSEN führt das von ihm entwickelte Konzept einer „Realistischen Erziehungswissenschaft“ direkt auf ZIEHEN zurück (PETERSEN 1937, S. 99 ff.).

Als Verwaltungsbeamter und Wissenschaftler stand ZIEHEN ganz in der Tradition der erfolgreichen kommunalen Sozialpolitik der Stadt Frankfurt. Im Interesse sozialer Prävention war es den Frankfurter Magistraten im Verlauf

des 19. Jahrhunderts gelungen, ein dichtes Netz öffentlicher Fürsorge- und Volksbildungseinrichtungen ausulegen, das die traditionellen Bearbeitungen der entsprechenden Probleme durch private Vereine wesentlich ergänzte und in manchen Bereichen ablöste (SEITTER 1993). Der Akzent sozialer Emanzipation, der MENNICKES und TILCHS spätere Ansätze kennzeichnen, war dieser kommunalen Sozialpolitik allerdings fremd, genauer gesagt: Sie bekämpfte ihn. Dem überregional bekannten Frankfurter Oberbürgermeister FRANZ ADICKES ging es primär um die Integration der meist zugewanderten unteren Sozialschichten in die bürgerliche Gesellschaft, nicht um strukturelle Reformen. ZIEHEN hat diese Politik „fortiter in re, suaviter in modo“ gegen die sozialdemokratische Opposition permanent und konsequent vertreten (1980, S. 283 ff.).

Seit dem Sommersemester 1933 nahmen KRIECK und WEINSTOCK die Grundfrage ihrer Vorgänger nach den Erziehungsaufgaben im Modernisierungsprozeß der Gesamtgesellschaft auf, vollzogen aber an deren inhaltlicher Fassung eine entscheidende Wende. Ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückten sie nicht mehr die „soziale Frage“, sondern das nach ihrer Auffassung spätestens seit der BISMARCKSchen Reichsgründung anstehende Sonderproblem der deutschen Nationalerziehung. Nach dem Zerfall der mittelalterlichen „Ordo“, darin stimmen KRIECK und WEINSTOCK überein, hätten die Nationalstaaten mit ihren festgefühten Sozialordnungen und Kulturtraditionen unterschiedliche Nationalcharaktere hervorgebracht. Allein dem Deutschen Reich sei es während der kurzen Phase unter BISMARCK nicht gelungen, eine ähnlich verpflichtende Nationalkultur durchzusetzen. In ihren Reflexionen der damit historisch auf der Tagesordnung stehenden „politisch-pädagogischen Gesamtaufgabe“ (WEINSTOCK) entwickelten beide in der Folgezeit Formen pädagogischer Theorie, die TILCHS Begriff der „Politischen Romantik“ entsprechen. Durch Wiederherstellung traditioneller, vom historischen Prozeß überholter Herrschaftsstrukturen sollte die Auflösung sozialer Bindungen in der modernen Gesellschaft rückgängig gemacht und eine nationalkulturelle Regeneration initiiert werden. Entfaltet wurden die staatspädagogischen Theoreme während der NS-Herrschaft, ihre Begründungen aber bereits während der zwanziger Jahre in Frankfurt entwickelt, weitgehend zeitgleich mit den ganz anders gerichteten Ansätzen MENNICKES, TILCHS und WEILS.

Während aber KRIECK mit seiner nationalpolitischen Erziehungslehre im Sommersemester 1933 zum Direktor des Pädagogischen Seminars, Rektor der Universität Frankfurt und führenden Interpreten der NS-Pädagogik aufstieg, dann aber bereits nach wenigen Jahren in den internen Machtkämpfen der Partei scheiterte, gelang es WEINSTOCK, ein flexibles Modell neokonservativer Bildungspolitik und Schulpädagogik zu entfalten, das, trotz unverkennbarer Distanz zur Partei, in der Verwaltungshierarchie des Erziehungsministeriums aufmerksam rezipiert wurde und sich später, während der Nachkriegszeit, wiederum zu behaupten vermochte. Nicht KRIECKS Erziehungsideologie, sondern WEINSTOCKS Konzept des „Realen Humanismus“ scheint demnach die interdisziplinär und sozialwissenschaftlich ansetzende Frankfurter Pädagogik auf Dauer abgelöst und das Seminarprofil über Jahrzehnte geprägt zu haben. Die Prüfung der These konfrontiert uns mit unterschiedlichen Problemlagen der KRIECK- und WEINSTOCK-Forschung.



### 2.3 Ernst Krieck in Frankfurt

Zur Entwicklung der KRIECKschen Erziehungswissenschaft und ihrer öffentlichen Wirkung haben die Bibliographie von E. THOMALE (1970), meine Arbeiten und G. MÜLLERS Monographie (1978) bereits einen Forschungsstand erreicht, der durch die nachfolgende Diskussion (PRANGE 1981; SCHRIEWER 1982), sieht man einmal von Positionsdifferenzen ab, kaum erweitert worden ist. Auch für KRIECKS Aktivitäten in Frankfurt liegen mit den Darstellungen von G. STUHLIK (1984) und N. HAMMERSTEIN (1989) bereits wichtige Vorarbeiten vor. Gleichwohl konnten KRIECKS wissenschaftliche und hochschulpolitische Positionen während seiner Zeit als Rektor der Frankfurter Universität 1933/34 noch keineswegs befriedigend geklärt werden.

Noch vor seiner turbulenten „Wahl“ zum Rektor durch das Konzil der Universität Frankfurt am 26.3.1933 radikalisierte KRIECK seine Attacken gegen den „Autonomismus“ von Kultur, Wissenschaft und Pädagogik. Die Agitation des politisierenden Erziehungswissenschaftlers kann man als Folge eines spektakulären Positionswandels verstehen, den er nach seiner Hinwendung zum Nationalsozialismus bereits im „Epochejahr 1930“ (KRIECK) vollzog. Unter dem Eindruck des politischen Wandels nach den Septemberwahlen gibt er die funktionalistisch argumentierende, kultursoziologisch-deskriptiv und vergleichend ansetzende „Reine Erziehungswissenschaft“, die dem Autodidakten die Anerkennung der Fachwelt eingetragen hatte, zugunsten einer nationalrevolutionären Erziehungslehre allmählich auf. Innerhalb der „nationalpolitischen Gesamtaufgabe“, so argumentierte KRIECK nun, verliere der Anspruch „autonomer Wissenschaft“ seine Gültigkeit (LINGELBACH 1987, S. 162ff.).

Ganz in dieser Linie war die Amtsführung des neuen Rektors darauf gerichtet, die drohende Schließung der in Parteikreisen als „Hochburg jüdischer Frechheit und marxistischer Unverschämtheit“ verschrienen Universität durch eine rigorose Gleichschaltungspolitik zu verhindern. Das geschah einerseits durch extensive Weiterführung der bereits angelaufenen „Säuberungen“ der Hochschule von jüdischen und politisch mißliebigen Studenten und Professoren, andererseits durch Ansätze einer radikalen Hochschulreform. Gegen den hinhaltenden Widerstand der Ordinarien fand KRIECK Unterstützung durch den zu terroristischen Gewaltaktionen neigenden NS-Studentenbund und den NS-Dozentenbund, der Assistenten, Privatdozenten und nichtbeamtete außerordentliche Professoren erfaßte. Tatsächlich konnte er bald, auch im direkten Vortrag vor Hitler im Juli 1933, auf unbestreitbare „Erfolge“ seiner Gleichschaltungspolitik verweisen. Abgesehen von Berlin überstieg die Anzahl der Frankfurter Hochschullehrer, die 1933/34 durch Entlassungen oder Zwangsemeritierungen ihre Stelle verloren, die aller anderen deutschen Universitäten bei weitem (vgl. STUHLIK 1984, S. 98). Auch die Änderung der Hochschulverfassung im Sinne des „Führerprinzips“ und die Neuordnung des Lehr- und Studienbetriebes vermittelten bereits im Sommer 1934, zumindest nach außen hin, den Eindruck eines im Sinne des Nationalsozialismus grundlich gewandelten Universitätsprofils.

Dagegen blieben KRIECKS weit ausgreifende Pläne für eine grundlegende „Wissenschaftsreform“ zu vage und auch in der Partei zu umstritten, um wirksam werden zu können. In seiner Rektoratsrede am 23.5.1933 deutet er den

Grundgedanken der Reformperspektive an, die in formaler Anlehnung an HUMBOLDTS Konzeption der Berliner Universität das Bild einer Hochschule zeichnete, die das „verpflichtende Völkische Weltbild in sich zur Darstellung“ bringen sollte (KRIECK 1933, S. 28). Daß KRIECKS Forderungen keineswegs darauf hinausliefen, seine Frankfurter Kollegen auf eine vorab ausformulierte Ideologie einzuschwören, kann kaum überraschen. Denn über ein verbindliches weltanschauliches Konzept verfügten die NS-Machteliten nicht. Andererseits forderte der neue Rektor von den Universitätsangehörigen entschieden mehr als politische Loyalität. Die Wissenschaftler sollten sich am Prozeß der „Volkwerdung“ durch professionellen Einsatz beteiligen, indem sie die in der „völkischen Revolution“ aufbrechenden Kräfte in ihren verschiedenen Disziplinen ausdeuten und dadurch an der Hervorbringung des neuen „Weltbildes“ und dessen Vermittlung in den Ausbildungsprozessen der akademischen Eliten mitwirken. Die Stoßrichtung dieser Politisierung von Forschung und Lehre zielte genau, wie HERBERT MARCUSE in seiner zeitgenössischen Analyse 1924 des „Heroisch-völkischen Realismus“ pointiert herausarbeitet, gegen jene liberalen Traditionen des bürgerlichen Rechtsstaates, denen Wissenschaft ihre Privilegien relativer Autonomie bis dahin verdankte (MARCUSE 1979, S. 17ff.).

Auf Ablehnung stieß KRIECKS nationalpolitischer Aktionismus aber nicht nur bei der Mehrzahl der Frankfurter Professoren. Auch innerhalb der Partei geriet er bald ins Zwielficht. Wurde die Gleichschaltung des Oppositionshortes Frankfurt noch von der obersten Parteispitze honoriert, so stießen KRIECKS Pläne zur Politisierung von Forschung und Lehre, die er auch nach Annahme des Heidelberger Rufes im Sommersemester 1934 dort mit einer gewissen Starrheit weiter verfolgte, bald auf Irritationen der NS-Machteliten.

Bereits während der Frankfurter Jahre kündigte sich der Konflikt an. Nicht etwa die Herstellung eines „Völkischen Weltbildes“ bestimmte spätestens seit 1934 die Entwicklung der verkleinerten Universität, sondern handfeste ökonomische Interessen und die immer stärker hervortretenden sozialdarwinistischen Tendenzen der NS-Politik. Die Philosophische Fakultät mußte erhebliche Personaleinbußen hinnehmen, auch die von KRIECK favorisierte Einrichtung der Lehrstühle für Wehrwissenschaft und Volkskunde konnten nicht durchgesetzt werden. Dagegen verlief die vom Dekan der Medizinischen Fakultät HANS HOLFELDER vorangetriebene Neuorientierung medizinischer Einrichtungen an eugenischen Fragestellungen erfolgreich. Das frühzeitig geplante „Institut für Erbbiologie und Rassenhygiene“ (v. VERSCHUER) wurde bereits Anfang 1935 eingeweiht (HAMMERSTEIN 1988, S. 355 ff.; STUCHLIK 1984, S. 186 f.). Durchgesetzt wurden damit aber Institutionen der NS-Selektions- und Ausmerzpolitik, der KRIECK in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wie im innerparteilichen Richtungskonflikt offen widersprach. Das war einer der Gründe, die 1938 zur „Kaltstellung“ des politisch exponierten Pädagogikprofessors führten (LINGELBACH 1992a, S. 306ff.).

## *2.4 Zur Kontinuität in der Karriere und Theoriebildung*

### *Heinrich Weinstocks*

Verglichen mit der KRIECK-Forschung ist der Forschungsstand zur Entwicklung der pädagogischen Theorien HEINRICH WEINSTOCKS dürftig. Abgesehen von Nachrufen aus den sechziger Jahren und meiner knappen Darstellung (LINGELBACH 1987, S. 207 ff.) findet man lediglich bei HAMMERSTEIN einige anregende Hinweise.

Ein Indiz für die Stichhaltigkeit unserer Kontinuitätsthese ist bereits WEINSTOCKS Hochschullehrerkarriere. Die aufsteigende Linie seiner Berufslaufbahn wird durch die historischen Zäsuren von 1933 und 1945 nicht unterbrochen. Im Gegenteil: Sie verzeichnet während der Umbruchsjahre Karriereschübe. Die Gegensätze der politischen Herrschaftsformen standen der aufsteigenden Beamtenlaufbahn offenbar nicht im Wege.

Neben seinen Ämtern als Direktor des Staatlichen Kaiser-Friedrich-Gymnasiums und als Leiter des Wissenschaftlichen Prüfungsamtes an der Universität Frankfurt war WEINSTOCK vor 1933 in der Schulverwaltung und Schulpolitik tätig. Von 1925 bis 1933 war er Mitglied des Pädagogischen Prüfungsamtes in der Rheinprovinz und Hessen-Nassau. Im Preußischen Kultusministerium unter CARL HEINRICH BECKER arbeitete er seit 1927 in der Kommission zur Reform der Hochschulen mit und verfaßte in dieser Funktion 1929 die noch jahrzehntelang gültige Neuordnung der Ausbildungsvorschriften für die Studienreferendare. Als Experte des Kultusministeriums für akademische Bildungsgänge wurde er während der folgenden Jahre in bildungspolitische Ausschüsse auf Reichsebene berufen: 1931 in die Kommission für Jungakademikerfragen im Reichsinnenministerium, von 1931 bis 1933 in den Schulausschuß des Deutschen Hochschultages.

Alles deutete auf eine Karriere des agilen Oberstudiendirektors in der Schulverwaltung hin, als sich im Frühjahr 1933 durch die Vakanzen am Pädagogischen Seminar der Universität Frankfurt die ganz andere Aussicht auf eine wissenschaftliche Laufbahn eröffnete. Seit 1931 hatte WEINSTOCK am Pädagogischen Seminar lediglich einen zweistündigen Lehrauftrag für Gymnasialpädagogik wahrgenommen. Erst im Wintersemester 1933/34 trat er mit zwei Lehrangeboten hervor, deren Themen die Grenzen seiner bisherigen Ausbildungstätigkeit erkennbar sprengten: „Politische Bildung der Griechen“ und „Die Wendung zur Wirklichkeit in der heutigen Pädagogik“. Gleich nach Kriegsende, zu Beginn des Sommersemesters 1946, erhielt er dann mit der Vertretung des Lehrstuhls für Philosophie und Pädagogik die Chance, seine während der NS-Herrschaft konzipierten Theorieansätze weiterzuführen.

Doch erfuhr die aufsteigende Linie dieser Hochschullehrerkarriere gewisse Einbuchtungen während der Jahre 1934 bis 1939 und dann wieder 1946 bis 1949, und zwar aus Gründen, die zunächst widersprüchlich erscheinen. Negativ beeinflusst wurde WEINSTOCKS beruflicher Werdegang während der Diktatur durch militante Dienststellen der NSDAP, während der Nachkriegszeit dann aber ausgerechnet durch Beamte der akzentuiert antifaschistischen amerikanischen Militärregierung. In diversen Rechtfertigungsschreiben während sei-

nes Berufungskonflikts von 1946 bis 1949 hat WEINSTOCK seinen Karriereknick unter der NS-Herrschaft als Verfolgung eines demokratischen Oppositionellen dargestellt. Da seine Angaben über berufliche und finanzielle Einbußen während dieser Zeit Nachprüfungen meist standhalten, neigt HAMMERSTEIN dazu, der Selbstdarstellung im wesentlichen zu folgen (HAMMERSTEIN 1988, S. 344; 1989, S. 807 ff.).

WEINSTOCKS Abscheu vor der populistischen Agitation der Parteikader und den rassistischen Tendenzen der NS-Politik wird diese Einschätzung sicher gerecht. Doch hat sie Schwierigkeiten, seine nie abgerissenen Kontakte zum Reichserziehungsministerium und später auch zu einflußreichen Führungsstäben der Wehrmacht zu erklären. Außerdem läuft die Darstellung Gefahr, die Kritik zu unterschätzen, die der amerikanische Universitätsoffizier HOWARD BECKER, von Haus aus Soziologe und ein profunder Kenner der deutschen Bildungsverhältnisse, nach 1946 den WEINSTOCKschen Aktivitäten während der NS-Zeit gewidmet hat. Verständlicher wird WEINSTOCKS Position im Konfliktfeld der NS-Bildungspolitik, wenn man seine Schriften aus dieser Zeit in die Untersuchung einbezieht.

Anders als KRIECK interpretierte WEINSTOCK die 1933 anstehende nationalpolitische „Gesamtaufgabe“ entschieden konservativ: als Restabilisierung der in den Wirren der Weimarer Republik „aus den Fugen“ geratenen Hierarchie der modernen Leistungsgesellschaft. Entsprechend begrüßte er den Sieg des Nationalsozialismus als historische Chance, durch die Machtmittel des „starken Staates“ einen tiefgreifenden Gesinnungswandel, eine „Metanoia der Deutschen“ zu erzwingen. Dadurch sollten die verhängnisvollen Auswirkungen des Gleichheitspostulats der Aufklärung und der Französischen Revolution, d. h. die Klassenspaltung und der hedonistische Individualismus, überwunden und der einzelne mit seinem Sozialschicksal versöhnt werden. Soziale Anerkennung erfahre der einzelne Deutsche, indem er lerne, die ihm in seiner besonderen Soziallage zugewiesenen Aufgaben, wie einst im Weltkrieg, als notwendige nationale Pflichterfüllung zu begreifen. Diesen Prozeß der einsichtigen Fügung des Menschen in die ihm vorgegebene Sozialordnung bezeichnete WEINSTOCK während der dreißiger Jahre in Analogie zu PLATONS Staatsphilosophie als „politischen“, später, während der Nachkriegszeit, den Begriff des „jungen MARX“ nutzend, als „realen“ Humanismus.

Zur Bearbeitung des komplexen Problems, die heranwachsende Generation in die Hierarchie einer „Völkischen Lebensordnung“ einzufügen, die ihr bei „einhelliger Gesinnung Gesittung Haltung“ doch höchst verschiedenartige, sozial unterschiedlich bewertete Aufgaben zuwies, schlug WEINSTOCK 1934 eine Aufgabenverteilung vor. Sie konnte sich auf ähnliche Überlegungen des Ministerialrates JOACHIM HAUPT im Preußischen Kultusministerium berufen (WEINSTOCK 1934, S. 365 f.). Danach wird die Regie der „gesinnungsbildenden“ Politikdarstellung dem Propagandaministerium, die „politische Zucht“ den Jugendorganisationen der Partei, die „politische Bildung“ aber dem tradierten dreigliedrigen staatlichen Schulwesen zugeschrieben. Hier wiederum sei aber prinzipiell zu unterscheiden zwischen der „großen Menge der Volksgenossen“, der ein „elementarer Begriff des Staates für ihre künftigen Aufgaben im Volksganzen“ genüge, und einer schmalen, für die führenden Funktionen des „Wissensdienstes“ vorgesehenen Ausleseschicht. Ihre politische

Bildung im anspruchsvollen Sinne „wissenschaftlicher Bildung“ bleibe den „Höheren und Hohen Schulen im neuen Staate“ vorbehalten.

Umfassend begründet wurde die These in der Ende 1935 publizierten Abhandlung „Die Höhere Schule im deutschen Volksstaat“. WEINSTOCK bezieht hier das tradierte dreigliedrige deutsche Schulsystem auf die gesellschaftliche Leistungshierarchie, wie sie sich in der modernen Arbeitsgesellschaft allmählich herausgebildet habe (WEINSTOCK 1936, S. 21, 29). Am Bild einer Maschine demonstriert er die besonderen gesellschaftlichen Ansprüche an die akademisch gebildeten Eliten der „selbständigen Köpfe“. Sie heben sich deutlich von den praxisnahen Ausbildungsgängen für die unteren und mittleren Sozialschichten ab (WEINSTOCK 1936, S. 31f.; zur bildungstheoretischen Begründung: LINGELBACH 1987, S. 207ff.).

Für alle, die mit der wiederanstiegenden Akademikernachfrage in den Jahren vor Kriegsbeginn befaßt waren, bot WEINSTOCKS Begründung spezifischer Bildungsanforderungen für die Funktionseliten in Staat und Gesellschaft aspektreiche Argumentationshilfen, nicht allein im Reichserziehungsministerium. Diskutiert wurden diese Fragen auch in Führungsstäben der Wehrmacht und in den Auseinandersetzungen um die Reform der Reichsverwaltung und einer ihr entsprechenden Ausbildungsordnung für die höheren Beamtenkarrieren, vor allem im Reichsinnenministerium (MOMMSEN 1966, S. 127ff.; CAPLAN 1980, S. 246ff.; 1988, S. 229ff.).

Im Erziehungsministerium unter dem Altphilologen BERNHARD RUST bestach der Vorschlag des langjährigen Mitarbeiters im Hause, die Ausbildung und Auslese der „staatstragenden Eliten“ den hierin bewährten Institutionen Gymnasium und Universität zu überlassen, offenbar durch die Kombination bildungstheoretischer, soziologischer und ordnungspolitischer Begründungen. Sie lieferten Argumente für die ausgesprochen restriktive Schul- und Hochschulpolitik des Ministeriums. Das tradierte Schulsystem weiterführend hatte RUST, wie bereits das Reichsinnenministerium unter FRICK, die repressive Politik seiner Vorgänger zur Zeit der Weimarer Republik gegen den wachsenden Zustrom zum Gymnasium erheblich verschärft. Er begünstigte damit die akademisch gebildeten Gruppen der oberen Sozialschichten, die in der Lage waren, die Schulkarrieren ihrer Söhne finanziell und motivational abzusichern (ZYMEK 1980, S. 268f.). Diese Auslesepolitik wurde nun mit Argumenten begründet, die sich, freilich ohne Zitierung, eng an Formulierungen WEINSTOCKS anlehnten (BENZE 1940, S. 64; BENZE/GRÄFER 1940, S. 65ff.; hierzu: ZYMEK 1980, S. 270f.).

Trotz mancher Schlappen konnte sich RUSTS „konservative“, die Ressourcen des traditionellen Bildungswesens für die Konsolidierung der NS-Herrschaft konsequent nutzende Schulpolitik gegen populistische Alternativen, vor allem aus der DAF und der HJ, letztlich im wesentlichen durchsetzen (SCHOLTZ 1985, S. 75ff.). Insofern stand WEINSTOCK in den internen Machtkämpfen um die Bildungspolitik des Regimes durchaus auf der Seite der stärkeren Bataillone. Doch reichte sein Rückhalt bei staatlichen Behörden offenbar kaum aus, um ihn vor Attacken aus der NSDAP abzusichern.

WEINSTOCKS Ansatz, jeweils aktuelle Fragen der Bildungspolitik und Schulpädagogik in einem weit gestreckten historischen Rahmen als Strukturproblem im Modernisierungsprozeß der tradierten Sozialordnung zu interpretieren, er-

möglichte ihm nach 1945, das Konzept des politischen Humanismus auf veränderte Konstellationen der Nachkriegszeit zu übertragen. Nicht über gesellschaftliche Strukturreformen, das bleibt der Grundgedanke, sondern über die einsichtige Einfügung des einzelnen in die ihm vorgegebene soziale Hierarchie werde eine Humanisierung der modernen Arbeitsgesellschaft möglich. Die ethischen, anthropologischen und soziologischen Prämissen des Ansatzes wurden in einer Reihe von Abhandlungen breit entfaltet, unter denen die theoriehistorisch angelegte Hauptschrift „Die Tragödie des Humanismus“ herausragt. So wenig bedurfte die schultheoretische These des „Realen Humanismus“ einer Modifikation, daß WEINSTOCK die in den Studien der dreißiger Jahre am Bild der Maschine demonstrierten Aufgaben der drei Schulformen nun in zahlreichen Varianten wiederholt. Zentrale Stellen wurden nahezu wörtlich, jedoch ohne Zitierung, wiedergegeben (vgl. etwa WEINSTOCK 1955, S. 120f.).

Am Pädagogischen Seminar der Frankfurter Universität hat WEINSTOCKS Konzept eines modernen politisch-pädagogischen Konservatismus den Lehrbetrieb während der fünfziger Jahre erheblich beeinflusst. Erst zu Beginn der sechziger Jahre, als nach dem Tode WEINSTOCKS und der Berufung MARTIN RANGS auf den Pädagogischen Lehrstuhl und der Angliederung eines Teiles der hessischen Volksschullehrerbildung an die Frankfurter Universität völlig neue Ausbildungsverhältnisse entstanden, wurden die Einflüsse aus dem Institut für Sozialforschung hier wieder spürbarer. Erst während dieser Jahre griff THEODOR W. ADORNO in die Diskussion um die politische Bildung öffentlichkeitswirksam ein. In seinen kritischen Auseinandersetzungen mit der zeitgenössischen Pädagogik führte er, allerdings ohne direkten Bezug, Diskurse weiter, die 1933 gewaltsam abgebrochen wurden (PAFFRATH 1992; LINGELBACH 1994).

## Literatur

- ACHINGER, H.: Wilhelm Merton in seiner Zeit. Frankfurt a.M. 1965.
- BENZE, R. (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule 1933–1939. Berlin 1940.
- BENZE, R./GRÄFER, G.: Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Dritten Reich. Leipzig 1940.
- CAPLAN, J.: Strategien und Politik in der Ausbildung der Beamten im Dritten Reich. In: M. HEINEMANN (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2. Stuttgart 1980, S. 246–260.
- CAPLAN, J.: Government Without Administration. State and Civil Service in Weimar and Nazi Germany. Oxford 1988.
- ERINNERUNGEN AN PAUL TILLICH: In: Paul Tillichs Werk und Wirken. Ein Gedenkbuch. Hrsg. vom Evang. Verlagswerk Stuttgart 1967.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Sisyphe im Exil. Die verdrängte Pädagogik 1933–1945. In: W. KEIM (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. u.a. 1991, S. 161–178.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Pädagogen im Exil – zum Beispiel: Hans Weil (1898–1972). In: E. BÖHME/W. MOTZKAU-VALETON (Hrsg.): Die Künste und Wissenschaften im Exil 1933–1945. Geringen 1992, S. 379–399.
- HAMMERSTEIN, N.: Deutsche Bildung? Briefwechsel zweier Schulmänner. Otto Schumann/Martin Havenstein 1930–1944. Frankfurt a.M. 1988.
- HAMMERSTEIN, N.: Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von der Stif-

- tungsuniversität zur staatlichen Hochschule. Bd. I 1940–1950. Neuwied/Frankfurt a.M. 1989.
- KLUKE, P.: Die Stiftungsuniversität Frankfurt am Main 1914–1933. Frankfurt a.M. 1972.
- KRIECK, E.: Die Erneuerung der deutschen Universität. In: E. KRIECK (Hrsg.): Die deutsche Hochschule. Schriftenreihe zur Erneuerung und künftigen Gestaltung des gesamten deutschen Hochschulwesens. H. 1. Marburg 1933.
- KRÜGER, W. (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982.
- LINGELBACH, K. CHR.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. 2. erw. Aufl. Frankfurt a. M. 1987.
- LINGELBACH, K. CHR.: Verdrängung politischer Wirklichkeit aus dem pädagogischen Denken. Peter Petersens „Pädagogischer Realismus“ in den erziehungstheoretischen Kontroversen unter der NS-Herrschaft. In: T. RÜLCKER/P. KASSNER (Hrsg.): Peter Petersen. Antimoderne als Fortschritt? Frankfurt a.M. u. a. 1992, S. 285–317 (a).
- LINGELBACH, K. CHR.: Lernen für eine humanere Gesellschaft. Frankfurter Pädagogen zum Verhältnis von Gegenwart und Zukunft im Erziehungsprozeß. In: M. LEHMANN/H. SCHNORBACH (Hrsg.): Aufklärung als Lernprozeß. Frankfurt a.M. 1992, S. 180–195 (b).
- LINGELBACH, K. CHR.: Rezension: F.H. PAFFRATH: Die Wendung aufs Subjekt. Manuskript, Frankfurt a.M. 1994.
- MARCUSE, H.: Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffassung. In: H. MARCUSE: Schriften Bd. 3. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung 1934–1941. Frankfurt a.M. 1979, S. 7ff.
- MENNICKE, C.: Zeitgeschehen im Spiegel persönlichen Schicksals. Ein Lebensbericht. (Hrsg.: H. FEIDEL-MERTZ) Weinheim 1994.
- MENNICKE, C.: Sociale Psychologie. Utrecht 1936. (dtisch: voraussichtlich Weinheim 1995).
- MENNICKE, C.: Sociale Paedagogie. Utrecht 1937. (dtisch: voraussichtlich Weinheim 1995).
- MIERENDORFF, M./WICCLAIR, W.: Im Rampenlicht der „dunklen Jahre“. Aufsätze zum Theater im „Dritten Reich“. Exil und Nachkrieg. (Hrsg.: H.G. ASPER) Berlin 1989.
- MOMMSEN, H.: Beamtentum im Dritten Reich. Stuttgart 1966.
- MÜLLER, G.: Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Weinheim/Basel 1978.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Hrsg. von R. PIPPERT. Weinheim 1974.
- NIEMEYER, CHR.: Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. In: J. OELKERS/W.K. SCHULZ/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Neukantianismus. Weinheim 1989.
- PAFFRATH, H.: Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Th. W. Adornos. Weinheim 1992.
- PETERSEN, P.: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neuen Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Berlin 1937.
- PEUKERT, D.J.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878–1932. Köln 1986.
- PIPPERT, R.: Idealistische Sozialkritik und „Deutscher Weltberuf“: Paul Natorps Pestalozzirezeption in seiner ersten und letzten Interpretation. Weinheim 1969.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei Ernst Krieck. In: G. GROTH (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Stuttgart 1981, S. 213ff.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SCHRIEWER, J.: Ernst Krieck. In: Neue deutsche Biographie. Bd. 13. Berlin/München 1982, S. 36ff.
- SEITTER, W.: Volksbildung und Educacion popular. Systembildungsprozesse und Vereinskulturen in Barcelona und Frankfurt am Main zwischen 1850 und 1920. Bad Heilbronn 1993.
- SOZIALISMUS AUS DEM GLAUBEN. Verhandlungen der sozialistischen Tagung in Heppenheim a.B., Pfingstwoche 1928. Zürich/Leipzig 1929.
- STUCHLIK, G.: Goethe im Braunhemd. Universität Frankfurt 1933–1945. Frankfurt a.M. 1984.
- THOMALE, E.: Bibliographie Ernst Krieck. Weinheim 1970.
- TILICH, P.: Auf der Grenze. Einführung in: The Interpretation of History. New York/London 1936. (dtisch.: Stuttgart 1962).
- TILICH, P.: Freiheit der Wissenschaft. In: Gesammelte Werke Bd. XIII. Stuttgart 1972, S. 150f.

- WEINSTOCK, H.: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat. Versuch einer Artbestimmung und Sinngabe. Berlin 1936.
- WEINSTOCK, H.: Die Mittelschule in der modernen Arbeitsgesellschaft. In: H. WEINSTOCK: *Realer Humanismus*. Heidelberg 1955, S. 118ff.
- WEINSTOCK, H.: Politische Erziehung einst und jetzt. In: *Die Erziehung* 1934, S. 362ff.
- VAN DE SANDT, R.: Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen. Ein Beitrag zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1977.
- ZIEHEN, J.: *Erinnerungen 1864–1925*. (Hrsg.: H. ZIEHEN). Frankfurt a. M. 1980.
- ZYMEK, B.: War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? Praxis und Theorie der Auslese im Schulwesen während der NS-Herrschaft in Deutschland. In: M. HEINEMANN (Hrsg.): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil I*. Stuttgart 1980, S. 264–274.

#### *Abstract*

For the pedagogical department of the university of Frankfurt-on-Main, the authors show how, through the dismissal and ensuing emigration of P. TILICH, C. MENNICKE, and H. WEILL, a tradition of sociological pedagogy which had been begun there in 1916 among others by J. ZIEHEN was broken off. From 1933 onwards, a nationalist pedagogy and educational science dominated.

#### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Hildegard Feidel-Mertz, Universität-Gesamthochschule Kassel,  
 Fachbereich Sozialwesen, Arnold-Bode-Str. 10, 34127 Kassel  
 Prof. Dr. Karl Chr. Lingelbach, Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft und  
 Schulpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Senckenberganlage 15–17,  
 60325 Frankfurt a. M.